

Comunidade de Prática em Rede como possibilidade à Formação Continuada de Professores
Networked Community of Practice as a Possibility for Teachers' Continuing Education

Aline Coêlho dos Santos
Universidade Regional de Blumenau
Blumenau - Brasil

Rita Buzzi Rausch
Universidade Regional de Blumenau
Universidade da Região de Joinville
Blumenau - Brasil

Resumo

Este ensaio teórico adentra o campo do aprendizado e do ensino na sociedade do conhecimento, abordando os desafios da educação na era digital e o papel dos professores na cibercultura. O principal objetivo é explorar como a criação de comunidades de prática em rede pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Para alcançar esse objetivo, o estudo se baseia nas proposições de Pérez Gómez e Hargreaves, estabelecendo uma conexão com o conceito de Comunidade de Prática em Rede, uma fusão de três elementos fundamentais: Comunidade de Prática (CoP), Cibercultura e Aprendizagem Colaborativa mediada pela tecnologia. Os resultados enfatizam que a Comunidade de Prática em Rede se apresenta como uma promissora via para o desenvolvimento profissional dos professores, integrando-se com a dinâmica dos ambientes de aprendizado contemporâneos.

Palavras-chave: Era Digital; formação continuada de professores; comunidade de prática; redes.

Abstract

This theoretical essay delves into the realm of learning and teaching in the knowledge society, addressing the challenges of education in the digital era and the role of teachers in cyberculture. The primary objective is to explore how the creation of networked communities of practice can contribute to teachers' professional development. To achieve it, the study draws upon the propositions of Pérez Gómez and Hargreaves, establishing a connection with the concept of a Networked Community of Practice, a fusion of three pivotal elements: Community of Practice (CoP), Cyberculture, and Collaborative Learning mediated by technology. The results underscore that the Networked Community of Practice emerges as a promising pathway for teachers' professional development, seamlessly integrating with the dynamics of contemporary learning environments.

Keywords: Digital Era; teachers' continuing education; community of practice; networks.

Introdução

Este manuscrito representa um ensaio teórico oriundo das discussões realizadas durante o período letivo de 2023, na disciplina "Ensino e Aprendizagem: Perspectivas Teóricas e Metodológicas", no âmbito do Programa de Doutorado em Educação de uma prestigiada Instituição de Ensino Superior (IES). O cerne temático deste ensaio, intitulado "Comunidade de Prática em Rede como possibilidade para a Formação Continuada de Professores", está intrinsecamente entrelaçado com os aprofundamentos e diálogos fomentados no contexto dessa disciplina. Temas abordados incluem "Aprendizagem e Ensino na Sociedade do Conhecimento", perscrutados sob a ótica de renomados autores como Pérez Gómez (2015; 2021) e Hargreaves (2002; 2003), ambos promotores de reflexões substanciais acerca da educação na era digital. Esses autores sondam os desafios intrínsecos, as mutações no cenário educacional e as metamorfoses no papel docente, imersos no contexto intrincado da cibercultura.

Com base nisso, reforçamos no presente estudo a vital importância de considerar uma formação continuada de professores em uma escala ampla, que transcenda as delimitações geográficas e proporcione a ascensão do professor como agente protagonista, em total consonância com as necessidades da sociedade moldada pela disseminação da informação. Dessa maneira, nossa análise se direciona para os desafios e as oportunidades que emergem com a criação de comunidades de prática em rede no âmbito da formação docente em constante evolução, enraizadas em um contexto de colaboração tanto no trabalho quanto na aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional docente.

Assim sendo, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa com um caráter preponderantemente teórico. Seu escopo reside na exploração das potencialidades inerentes à estruturação de comunidades de prática em rede para aprimorar a formação continuada de professores, valendo-se de métodos bibliográficos como plataforma de análise. Para atingir tal objetivo, embasamo-nos nas premissas delineadas por Pérez Gómez (2015; 2021) e Hargreaves (2003), cujas reflexões foram exaustivamente debatidas em sala de aula, estabelecendo, assim, um diálogo sinérgico com o conceito de Comunidade de Prática em Rede. A ideia central desse último conceito agrega três elementos cruciais: a própria Comunidade de Prática (CoP), a Cibercultura e a Aprendizagem Colaborativa mediada por tecnologias, conceitos que encontram sólido respaldo em autores de renome, tais como Imbernón (2010), Wenger (1998), Lévy (2010) e Moran (2004; 2015), respectivamente.

Para garantir uma leitura acessível, este estudo foi meticulosamente estruturado em seções, cada uma delas explorando temas fundamentais. O primeiro segmento aborda a "Sociedade da Informação", um termo que encapsula o avanço tecnológico e a prolífica disponibilidade de informações, alinhado com os conceitos delineados por Pérez Gómez (2015; 2021) e Hargreaves (2003). Essa perspectiva reconhece não apenas a era da informação em que estamos imersos, caracterizada por mudanças vertiginosas e uma interdependência crescente e complexa, mas também enfatiza que a sociedade atual é dotada da capacidade de produzir, processar e disseminar vastas quantidades de informações. No entanto, Pérez Gómez (2021) alerta para o fato de que nem todas essas informações se traduzem em conhecimento substancial.

A segunda seção centra-se na análise da "Comunidade de Prática em Rede", uma base teórica que sustenta este conceito inovador. Nesse contexto, exploraremos minuciosamente as potencialidades intrínsecas dessa dinâmica em relação à formação de professores, desvendando como ela pode enriquecer e fortalecer o desenvolvimento profissional docente. Por fim, a última seção, "Considerações Finais", sintetiza as principais contribuições teóricas que emergiram desse diálogo. Aqui, iluminaremos as compreensões mais notáveis e as implicações derivadas de nossas análises, oferecendo uma conclusão embasada e reflexiva sobre o enriquecimento que essa exploração teórica proporcionou ao campo da educação.

Sociedade da Informação

“O indivíduo contemporâneo cresce e vive saturado de informação, rodeado de incertezas e pressionado pela sensação de leveza e de natureza efêmera de tudo que se move ao seu redor.”

-Pérez Gómez, 2021, p. 29-

Com esta perspectiva em mente, exploramos nesta reflexão, realçando a pertinência de uma palavra que ecoa incessantemente nos tempos presentes: adaptação. No âmbito educacional, a adaptação à sociedade do conhecimento pressupõe uma reconfiguração dos espaços e métodos de ensino tradicionais, de forma a englobar o perfil singular dos estudantes desta geração, suas demandas tecnológicas e o vasto leque de ferramentas à disposição para promover os processos de ensino e aprendizagem.

É notório que a pressão para a transformação dos ambientes de aprendizagem nas instituições escolares, visando satisfazer as expectativas contemporâneas, culminou em um desafio de magnitude ímpar no âmbito educativo. A compreensão desta imperatividade de mudança é amplamente endossada pelas contribuições teóricas dos pesquisadores, Pérez

Gómez (2015; 2021) e Hargreaves (2003), cujas proposições assinalam a crucialidade de reimaginar a formação dos professores e o papel desses profissionais como arquitetos do processo de ensino.

De acordo com esses pressupostos, é essencial conhecer, explorar e desenvolver novos ambientes que permitam a formação de professores e a criação de espaços adequados para a sua atividade de ensino. Nesse sentido, destacamos as reflexões de Pérez Gómez, que já em sua obra "A Era Digital", publicada em 2015, apontava para as transformações necessárias nesse novo contexto, com destaque para o papel do professor. Em suas palavras:

Não será possível a realização de uma transformação real e a necessária à reinvenção da escola contemporânea, se as práticas sociais em que o indivíduo viveu desde o seu nascimento continuarem a condicionar os esquemas de interpretação e ação que ele utiliza em sua vida cotidiana (Pérez Gómez, 2015. p. 156).

Pérez Gómez (2015) nos estimula a aprofundar nossa reflexão sobre as ramificações da era digital no cenário educacional, ressaltando a importância fundamental do professor como catalisador da mudança e como estruturador do processo de ensino. Para o autor, a capacidade dos professores de compreender e utilizar as tecnologias disponíveis é uma necessidade premente, com o intuito de amplificar o engajamento dos alunos e fomentar aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, a adaptação aos avanços tecnológicos não se restringe meramente à incorporação de ferramentas digitais, mas envolve uma reavaliação das práticas pedagógicas, dos métodos de avaliação e até mesmo da própria concepção de conhecimento (Pérez Gómez, 2015).

A transformação, contudo, transcende a mera adaptação, erguendo-se como um ato de superação que impulsiona o processo evolutivo daqueles que se abrem à metamorfose. Hargreaves (2003) chama nossa atenção para uma distinção crucial entre os conceitos de mudança e transformação, delineando suas naturezas e os impactos no desenvolvimento. Conforme o autor, a mudança refere-se a alterações superficiais e incrementais nas práticas vigentes, frequentemente voltadas à resolução de problemas imediatos ou ao atendimento de demandas específicas. É o que comumente denominamos como adaptação, um processo intrínseco e necessário a todas as épocas e contextos. A mudança abarca ajustes na metodologia de ensino, no currículo e nas políticas educacionais em geral, porém, não necessariamente conduz a uma transformação profunda.

Por outro viés, a transformação ultrapassa as fronteiras da mera mudança, emergindo como um movimento que transcende a simples adaptação, engendrando uma reconfiguração

abrangente nos sistemas, processos e valores intrínsecos à educação. Hargreaves (2003) destaca com veemência que a transformação constitui um processo disruptivo de caráter prolongado, demandando uma abordagem holística. Isso implica não apenas considerar aspectos técnicos, mas também abranger a cultura organizacional, as relações interpessoais, o engajamento dos alunos e a própria dinâmica de construção e partilha do conhecimento.

No cenário atual, caracterizado por um dinamismo incessante, as transformações surgem como elementos vitais, tensionando para uma reestruturação do ambiente escolar. É crucial reconhecer, como expõe Perez Gomez (2015), que o ato de ensinar transcende os limites de uma prática isolada, incorporando dimensões multifacetadas, que abarcam crenças, valores e posições. Esses elementos evoluem gradualmente, culminando em uma contínua tensão entre aspirações e viabilidade no contexto específico em que se inserem. É nesse ponto que emergem as resistências à mudança nas instituições educacionais.

Logo, é de suma importância não somente compreender essa realidade, mas também contribuir de forma qualitativa para a mesma, inclusive propondo abertamente possibilidades formativas para os professores. Não é novidade que esses profissionais desempenham um papel fundamental na criação de contextos de aprendizagem adequados. No entanto, Pérez Gómez (2015) destaca que muitos hábitos e conhecimentos práticos dos professores permanecem resistentes e não são facilmente influenciados por discursos abstratos e intercâmbios acadêmicos. Nesse sentido, o autor nos faz refletir sobre quais cenários e contextos favorecem o desenvolvimento profissional ideal, apontando para a criação de ambientes educacionais que estejam alinhados com as atuais demandas, considerando as necessidades dos estudantes e as transformações tecnológicas, culturais e sociais em curso.

Pesquisas recentes têm sublinhado a importância dos ambientes propícios à aprendizagem, nos quais a participação ativa, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes são incansavelmente fomentados, proporcionando oportunidades contínuas para a aplicação prática dos conhecimentos construídos e recontextualizados durante o processo educativo (Bacich; Holanda, 2020). Além disso, estudos nos alertam sobre a essencialidade de uma educação inclusiva, sustentada pelo planejamento e criação de ambientes de aprendizagem que sejam sensíveis à diversidade, garantindo equidade de oportunidades de aprendizado para todos os alunos (Carvalho, 2022). Por conseguinte, a configuração de espaços educativos que honrem e celebrem as singularidades individuais,

criando um ambiente inclusivo e acolhedor, emerge como um imperativo, facultando a cada aluno o desdobramento máximo de seu potencial.

No cenário delineado, uma questão provocativa emerge: como podemos imputar aos professores a responsabilidade pela construção desses "ambientes ideais de aprendizagem", quando sua formação fundamental, inicial e, em muitos casos, contínua, foi pautada por práticas e vivências que priorizaram o ensino padronizado e uniformizado, contribuindo para a consolidação dos assim denominados "velhos paradigmas pedagógicos"? Essa contraposição se torna evidente e merece um aprofundamento reflexivo.

Nesse contexto, torna-se primordial direcionar nossa atenção para a função dos professores e reimaginar as trajetórias de formação que atualmente lhes são proporcionadas. Isso demanda um empenho conjunto, incluindo o investimento na formação contínua de professores em novos ambientes de aprendizagem, fomentando uma perspectiva integrada do sistema educativo que aprecie igualmente tanto a teoria quanto a prática. Isso se faz necessário ao considerarmos as exigências da sociedade globalizada em que estamos inseridos.

Para enfrentar tais desafios, as orientações de Perez Gomez (2015) e Hargreaves (2003) emergem como contribuições inestimáveis no contexto da formação continuada de professores, destacando a colaboração como um princípio chave. Ambos os autores advogam pelo fortalecimento da colaboração entre os profissionais como componente crucial do processo formativo, reconhecendo que a partilha de práticas enriquece o aprendizado coletivo e catalisa melhorias em âmbito geral.

Adicionalmente, Hargreaves (2003) propõe uma reflexão sobre a valorização dos saberes dos professores. Ele sublinha a importância de conferir visibilidade e oportunidades de protagonismo aos docentes, integrando-os ativamente nas decisões relacionadas à formação, ao currículo e às políticas educacionais. Essas abordagens delineiam claramente os caminhos que devem ser trilhados para instigar transformações substanciais nos processos de formação docente, alinhando-os com uma educação mais apta a enfrentar os dilemas contemporâneos.

Assim sendo, é crucial reconhecer que a organização e estruturação dos ambientes de aprendizagem, seja no ambiente escolar ou em outras esferas de ensino, desempenham um papel central na condução dessa jornada rumo à mudança transformadora. Torna-se

imperativo compreender que os esforços isolados dos professores, embora louváveis, não são suficientes para impulsionar as mudanças necessárias. Surge, portanto, a necessidade inadiável de uma perspectiva mais ampla e abrangente.

Uma das premissas fundamentais reside na compreensão de que o ensino não detém a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem dos alunos. Desviando-se de algumas convicções, o ensino não age como uma causa direta do aprendizado, mas sim como um elemento que forja os contextos e circunstâncias que propiciam oportunidades de aprendizagem melhores ou piores. Nesse viés, torna-se essencial reconhecer que os materiais, recursos e estratégias empregados pelos alunos em seu processo de aprendizagem são moldados pelo contexto social da escola, muitas vezes de maneiras que se distanciam das intenções preconizadas pelos professores.

Além disso, a aprendizagem assume um caráter emergente e subjetivo, modelado pelas peculiaridades individuais de cada estudante, suas atividades de estudo e abordagens singulares de compreender o mundo. Portanto, a adoção de uma abordagem pedagógica que internalize essa subjetividade surge como imperativo, valorizando a multiplicidade de trajetórias e fomentando, também, a participação ativa dos estudantes na edificação do conhecimento. Ao reconhecer a unicidade de cada sujeito, seja estudante ou professor, é possível conceber ambientes educativos mais enriquecedores e eficazes.

Nesse enfoque, Pérez Gómez (2015, p.157) amplia essa concepção, aprofundando que:

Ao conceber os contextos escolares como comunidades de prática, devemos incluir as maneiras pelas quais o ensino e a aprendizagem são compreendidos dentro da comunidade, os recursos, políticas, espaço, tempo, relações, crenças, valores e disposições culturais que caracterizam alunos e professores. Isso significa compreender a cultura lógica e o funcionamento da instituição escolar como um sistema social.

Portanto, para que essas mudanças efetivamente conduzam a uma transformação substancial, a formação dos professores precisa estar no epicentro das discussões voltadas para uma educação de qualidade. Os docentes devem estar capacitados a atuar como catalisadores da transformação, desenvolvendo, além da mentalidade colaborativa, competências pedagógicas atualizadas, reflexivas e contextualizadas.

Ao abordar a necessidade de os professores se adaptarem a uma sociedade caracterizada por avanços tecnológicos, fácil acesso à informação e diversidade cultural, como sustenta Hargreaves (2002), torna-se evidente, conforme previamente explorado, que a mudança é inevitável e o aprimoramento é uma opção consciente. Nesse contexto, é relevante

salientar que a mudança pode desencadear o aperfeiçoamento, o qual, por sua vez, pode culminar em transformação. Contudo, é essencial compreender os meandros das mudanças e os movimentos que marcam cada período histórico específico para uma apreensão plena do papel do professor enquanto profissional.

Segundo Pérez Gómez (2021) e Hargreaves (2003), as tecnologias digitais desempenham um papel crucial na remodelação dos ambientes de aprendizagem, oferecendo ferramentas e plataformas que facilitam a comunicação, o compartilhamento de recursos e a interação entre os envolvidos. Tais tecnologias propiciam a criação de espaços virtuais de aprendizagem, nos quais os professores podem engajar-se em diálogos, reflexões e colaborações relevantes, expandindo suas perspectivas e enriquecendo seus repertórios pedagógicos.

Nesse contexto, a abordagem de Hargreaves (2003) sublinha a complexidade e as contradições intrínsecas à profissão docente. A transformação é encarada como uma resposta imprescindível à mudança, e a compreensão das diferentes trajetórias de mudança ao longo do tempo é vital para captar a função dos professores em um dado momento histórico. A busca incessante pelo aprimoramento e pela autonomia profissional dos docentes emerge como um ponto central na reflexão sobre políticas educacionais e o horizonte da profissão de ensino.

Ambos os autores reconhecem que a sociedade do conhecimento exige uma reconfiguração da prática educacional e da formação docente, enfatizando a habilidade dos professores de atuarem como verdadeiros arquitetos do ensino, promovendo autonomia e pensamento crítico dos alunos. Adicionalmente, destacam a importância de empregar efetivamente as tecnologias digitais para enriquecer o processo educativo e preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade do conhecimento.

Diante desse panorama, a transformação dos ambientes de aprendizagem escolar demanda uma abordagem abrangente, que compreenda desde a formação docente até a reestruturação dos espaços e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a comunidade de prática em rede surge como uma possibilidade à formação docente, na qual os professores podem compartilhar conhecimentos, trocar experiências e conjuntamente construir uma visão atualizada e inovadora da educação. Ao engajar-se em uma rede de professores, eles têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolver novas competências e manter-se

informados acerca das práticas pedagógicas mais eficazes. Assim, a formação docente por meio de comunidades de prática em rede pode desencadear uma transformação profunda na educação, preparando os professores para os desafios e exigências do século XXI.

Comunidade de Prática em Rede (CoP-R)

*"Se você quer ir rápido, vá sozinho.
Se você quer ir longe, vá em grupo."
(Provérbio Africano)*

Esta poderosa citação africana inspira uma reflexão profunda sobre a importância da Comunidade de Prática em Rede na formação continuada de professores. Embora seja possível avançar rapidamente trabalhando de forma isolada, é por meio do trabalho colaborativo que se alcança um desenvolvimento contínuo e efetivo. Juntos, os professores têm a oportunidade de trocar ideias, experiências e práticas pedagógicas, fortalecendo sua atuação profissional e impulsionando qualitativamente a educação. Essa breve frase nos convida a considerar os conceitos de colaboração e a Comunidade de Prática (CoP) como possibilidades nos processos de formação continuada e como impulsionadores no desenvolvimento profissional docente, com uma perspectiva de transformar a si mesmos e o ambiente.

Nessa perspectiva, exploramos o conceito de Comunidade de Prática em Rede, que integra três elementos-chave: a Comunidade de Prática (CoP), a Cibercultura e a Aprendizagem Colaborativa mediada por tecnologias. Essa abordagem promove a conexão entre professores, permitindo a construção de um espaço compartilhado de aprendizado, no qual podem trocar saberes, experimentar novas abordagens e buscar soluções conjuntas para os desafios educacionais. Ao adotarmos essa perspectiva, recriamos os espaços de aprendizagem para a formação continuada de professores, mobilizando processos colaborativos e alinhados com essa era digital.

A Comunidade de Prática, um conceito desenvolvido por Wenger (1998), oferece uma rica possibilidade para a formação continuada de professores, ao proporcionar um ambiente de interação e aprendizagem mútua. Ao aplicar esse conceito, reconhecemos a importância de estabelecer espaços de diálogo e colaboração nos quais os docentes possam trocar experiências, refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprimorá-las. Nesse sentido, as comunidades de prática docente têm se mostrado uma estratégia eficaz, reunindo

professores que compartilham interesses comuns, colaborando em prol do desenvolvimento profissional e da ampliação da aprendizagem.

É digno de nota que, aprofundando sua exploração das relações sociais, Wenger percebeu a complexidade envolvida no ato de ensinar e aprender. A partir de uma perspectiva social, emergiu a compreensão de que a aprendizagem ocorre por meio da troca de conhecimentos entre pessoas mais experientes e aprendizes. Foi assim que o conceito de comunidade de prática entrou em cena, referindo-se a uma comunidade que opera de forma dinâmica em diversos contextos, mesmo sem uma relação sistemática entre os participantes (Silva, 2004).

No contexto das proposições acerca das Comunidades de Prática (CoP), Imbernón (2010) enfatiza a necessidade de estabelecer comunidades de prática em rede, sejam elas presenciais ou virtuais, como parte das estratégias de formação continuada. Tais comunidades possibilitam a colaboração e cooperação entre os professores, estimulando a autonomia, a análise da diversidade dos contextos educativos e a troca de conhecimento prático-profissional. De acordo com as reflexões de Imbernón et al. (2020), “(...) a comunidade de prática, ao facilitar o compartilhamento e a externalização dos conhecimentos tácitos dos professores, pode atuar em favor da transformação desses em conhecimentos explícitos”.

Esses autores sugerem que a socialização consiste no compartilhamento dos conhecimentos implícitos das pessoas por meio da interação entre indivíduos, enquanto a externalização refere-se à conversão do conhecimento implícito em conhecimento explícito, tornando-o articulado e comunicável para outros. Quando esses conhecimentos explícitos são amalgamados, resultam na geração de novos saberes. Consequentemente, a comunidade de prática fortalece a construção coletiva do conhecimento e fomenta a inovação pedagógica (Imbernón et al., 2020, p. 163).

Além disso, a estruturação de uma CoP representa uma oportunidade para incorporar as práticas de formação continuada de professores ao contexto da cibercultura, tema amplamente explorado por Lévy (2010). Estamos imersos em uma era na qual as tecnologias digitais desempenham um papel primordial em nossas vidas diárias, e, por conseguinte, não podem ser negligenciadas nos processos de formação docente. Essas tecnologias se tornaram ferramentas indispensáveis, viabilizando canais de comunicação, acesso a recursos educacionais e oportunidades de aprendizado online. A aprendizagem colaborativa mediada

por tecnologias possibilita a interação entre professores, independentemente de suas localizações geográficas, estimulando a construção conjunta do conhecimento e favorecendo a inovação no âmbito pedagógico.

A sinergia entre a Comunidade de Prática, o estabelecimento de redes de colaboração e a utilização estratégica das tecnologias digitais na formação continuada de professores cria um ambiente propício para o desenvolvimento profissional.

Conforme salienta Nóvoa (2021), não é mais viável considerar a educação e os professores sem incorporar as tecnologias e a virtualidade. Essa compreensão não sugere uma supervalorização do ambiente virtual, tampouco implica que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) representem ameaças ao ambiente escolar e à profissão docente. Pelo contrário, trata-se de uma integração efetiva das tecnologias no contexto da formação, mediante a aplicação de metodologias adequadas que estimulem a interação, a inclusão e a cocriação. Como enfatiza Nóvoa (2021, p. 03),

[...] é preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

Frente a esse cenário, a Comunidade de Prática em Rede (CoP-R) emerge como um canal de formação docente que viabiliza interações entre indivíduos de diversas localidades geográficas. Tais comunidades são consideradas espaços de aprendizagem, onde o conhecimento é compartilhado e construído de maneira coletiva por meio das interações entre seus membros.

O formato da CoP-R tem conquistado destaque, uma vez que se alinha ao modelo de sociedade contemporânea, na qual as pessoas estão interconectadas por meio de uma teia comunicacional. No entanto, é relevante frisar que, durante o período de isolamento social desencadeado pela pandemia da COVID-19, observou-se um retrocesso em relação à formação de professores, com enfoque em processos formativos reducionistas e pragmáticos, concentrados na execução prática, na uniformização e na transmissão de conteúdo. Essas abordagens negligenciaram o cerne pedagógico e culminaram em uma relação superficial entre os professores e as ferramentas digitais (Siqueira; Dourado, 2020).

A perspectiva de formação continuada de docentes por meio da CoP-R e da cibercultura demanda uma análise minuciosa do papel das tecnologias na educação. Isso não implica

apenas na utilização das ferramentas digitais como substitutas do ensino tradicional, mas sim na exploração de seu potencial transformador, incentivando a criação de ambientes de aprendizado colaborativos e que sejam convidativos.

Assim, ao adotarmos a comunidade de prática em rede como um recurso para a formação docente, compreendemos, em consonância com Nóvoa (2021, p. 12), que isso envolve não somente a introdução de mais uma ferramenta tecnológica, mas sim a criação de "uma nova relação com o conhecimento e, conseqüentemente, uma nova dinâmica pedagógica, redefinindo o papel e a atuação dos professores".

Adicionalmente, é crucial ressaltar que, do ponto de vista pedagógico, os professores precisam buscar uma interação efetiva com as tecnologias digitais, conforme discutido por Lévy (2010). Isso implica em uma reinterpretação do conhecimento e uma redefinição do uso dessas ferramentas, adaptando suas práticas às demandas da cibercultura, que estabelece novas conexões entre indivíduos, o meio ambiente e o conhecimento. Sob essa perspectiva, Moran (2004) destaca a necessidade de reorganizar o trabalho docente, indo além da simples incorporação das tecnologias, e explorá-las de maneira crítica e criativa, promovendo processos de ensino e aprendizagem autônomos e colaborativos.

Conforme argumentado por Pierre Lévy (2010), os professores desempenham um papel central como intermediários entre os estudantes e a tecnologia no contexto da cultura digital, podendo exercer o papel de facilitadores, estimulando a aprendizagem colaborativa e participativa, e valorizando a construção coletiva do conhecimento. No entanto, tal atuação também demanda o enfrentamento de desafios, tais como a adaptação do currículo e das estratégias de ensino às demandas da sociedade digital, o desenvolvimento de competências e habilidades digitais, e a consideração de questões éticas e de segurança no ambiente digital, conforme destacado por Moran (2004).

Nesse cenário, a Comunidade de Prática em Rede não se configura apenas como um meio para viabilizar a formação continuada, mas sim como um componente essencial desse processo formativo, uma vez que se apresenta como um espaço de aprendizagem coletiva.

Dentro dessa visão, é imperativo reexaminar a formação de professores em um contexto contemporâneo, no qual a produção e disseminação do conhecimento ocorrem de forma cada vez mais ágil e acessível. A Comunidade de Prática em Rede proporciona aos professores a constante atualização, a oportunidade de se conectarem com diferentes

perspectivas, a expansão de seu repertório de práticas e a contribuição para a edificação coletiva do saber. Para tanto, é crucial estabelecer uma cultura de colaboração e compartilhamento entre os professores, incentivando-os a buscar novas abordagens, experimentar soluções inovadoras e refletir sobre sua atuação profissional.

Moran (2015) destaca de maneira enfática a importância da interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento por meio das tecnologias digitais, enfatizando a relevância desses princípios na formação de professores. Para Moran (2015, p. 26), "Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre momentos de aprendizagem individual e momentos de aprendizagem colaborativa". Ao promover ambientes de formação que abracem esses princípios, os professores são proporcionados com a oportunidade de desenvolver-se nesse ambiente digital, fortalecendo, inclusive, sua identidade profissional.

As contribuições de José Moran para a aprendizagem colaborativa estão intrinsecamente conectadas à valorização da colaboração, interação, uso de tecnologias digitais e flexibilidade na educação. Como mencionado anteriormente, é crucial questionar como os professores podem remodelar seus espaços de prática se ainda são expostos aos "antigos hábitos" no contexto da formação tradicional.

Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) representam meios que viabilizam a colaboração entre estudantes e professores, abrindo portas para novas abordagens de ensino e aprendizagem. Entretanto, é vital destacar que, mesmo com o uso dessas ferramentas, os professores mantêm a responsabilidade de organizar, planejar, executar e avaliar as atividades de estudo (Moran, 2004). O AVA atua como um facilitador da conexão entre as partes envolvidas no processo, mas não assume a responsabilidade pelo intrincado processo de ensino e aprendizagem.

Ao discutir sobre a influência da cultura digital na educação, Moran (2004) ressalta a necessidade de reexaminar os processos de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de cultivar competências digitais tanto em professores quanto em estudantes. Isso inclui habilidades como pesquisa, filtragem e avaliação de informações, colaboração em ambientes digitais e utilização de ferramentas tecnológicas para criar, comunicar e solucionar problemas. Além disso, ele propõe que os processos formativos sejam estabelecidos de maneira híbrida e flexível, reconsiderando tanto o tempo quanto o espaço na educação, para

que professores e estudantes tenham maior autonomia e possam selecionar os momentos e locais mais adequados para sua aprendizagem.

Assim sendo, a Comunidade de Prática em Rede emerge como uma estratégia promissora para a formação de professores. Por meio dessa abordagem, os docentes têm a oportunidade de desenvolver-se colaborativamente com outros profissionais da educação. A comunidade de prática em rede, apoiada pelas tecnologias digitais, proporciona um espaço de aprendizagem colaborativa que fomenta a construção de conhecimentos de maneira contextualizada e significativa.

Considerações Finais

Considerando a natureza teórica do presente estudo, destacamos a relevância das proposições de Pérez Gómez (2015; 2021) e Hargreaves (2003), em diálogo com o conceito de Comunidade de Prática em Rede, para a estruturação de processos de formação continuada de professores mais alinhados com os novos ambientes de aprendizagem que necessitam ser estabelecidos, não apenas nas instituições escolares, mas também nos espaços dedicados à formação docente.

A introdução de uma comunidade de prática em rede emerge como uma possibilidade de ruptura com os tradicionais hábitos e práticas isoladas que ainda permeiam diversos contextos educativos. Ao fomentar a integração entre professores através de uma comunidade virtual colaborativa, esta abordagem possibilita a superação da fragmentação e isolamento profissional, incentivando a colaboração e compartilhamento de saberes.

A promoção de uma comunidade de prática em rede de ampla escala, alicerçada na formação continuada, não apenas aprimora a capacidade dos professores para lidar com os desafios contemporâneos, mas também cultiva uma cultura profissional colaborativa e inovadora. Sob tal abordagem, os docentes assumem um papel ativo em sua própria formação, buscando conhecimento, compartilhando experiências e participando de uma comunidade de aprendizado dinâmica.

Os novos cenários educativos requerem que os professores se engajem em processos formativos que transcendam os limites da escola tradicional. A implementação da Comunidade de Prática em Rede na formação continuada proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da prática docente, em sintonia com as exigências e desafios do mundo contemporâneo. Através do compartilhamento e co-

construção de conhecimento, os educadores expandem sua compreensão, atualizam suas abordagens e se envolvem em processos de reflexão e colaboração, fomentando uma abordagem pedagógica mais eficaz e contextualizada na paisagem educacional do século XXI.

Desse modo, a integração das proposições de Pérez Gómez e Hargreaves, em consonância com o conceito de Comunidade de Prática em Rede, sublinha a importância da construção colaborativa do conhecimento e da formação continuada de professores como elementos cruciais para uma educação de qualidade e alinhada com as demandas dos novos ambientes de aprendizagem.

Referências

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. STEAM: integrando as áreas para desenvolver competências. In: BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**, p. 12-22, 2020.

CARVALHO, Sara Lúcia Barbosa de. **O espaço além das paredes: criação de ambiente virtual para o Museu do Seridó**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. 2002.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, Francisco; *et al.* Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.82, n. 1, p. 161-172, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 12, p. 1-9, 2004.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Pedagogias para tempos de pandemias e perplexidades: da informação à sabedoria**. 2021.

SILVA, Helena de Fátima Nunes. **Criação e compartilhamento de conhecimento em comunidades de prática**: uma proposta metodológica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis, 2004.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020.

WENGER, Etienne et al. Communities of practice: Learning as a social system. **Systems thinker**, v. 9, n. 5, p. 2-3, 1998.

Sobre os autores

Aline Coêlho dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), bolsista FAPESC e integrante do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE). Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

E-mail: alinecoelho@furb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0931-2372>

Rita Buzzi Rausch

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP (2008) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2019). Líder do GPFORPE - Grupo de Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Educativas. Integrante do NUPEDOC - Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte da UFSC, da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes e da ANPEd. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional de Blumenau-FURB e no Programa de Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>.

Recebido em: 31/08/2023

Aceito para publicação em: 28/01/2025